

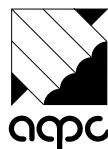
*Actes du 21<sup>e</sup> colloque de l'AQPC*



6Ey 16/7B 51

Des pistes concrètes pour favoriser  
la réussite scolaire des garçons

Rachel AUBÉ



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

# Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons

Rachel AUBÉ  
Conseillère pédagogique  
Cégep Beauce-Appalaches

Depuis bien longtemps, nous savons que la réussite scolaire des élèves est liée avec l'origine sociale de ces derniers. De plus, à origine sociale égale, on observe que les filles réussissent mieux que les garçons et ce, indépendamment de l'ordre d'enseignement. À partir d'une revue de la documentation et des résultats d'une expérimentation réalisée en classe, des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons ont été dégagées. Nous résumons ici les résultats de la recherche exploratoire menée sur la réussite scolaire des garçons au Cégep Beauce-Appalaches. Dans un premier temps, nous allons examiner les différences entre les garçons et les filles et nous verrons ensuite des moyens qui nous permettent de rejoindre tant les filles que les garçons.

## I Les différences entre les garçons et les filles

### I.1 Les caractéristiques des filles

L'ensemble des recherches examinées ont permis de dégager certaines caractéristiques que l'on observe plus fréquemment chez les filles. Tout le monde le sait, une fille désire se faire aimer. Pour atteindre cet objectif, elle mettra tout en œuvre pour adopter des comportements acceptables que l'on valorisera chez elle. Nous constatons que les filles sont très sensibles à l'éloge et aux réprimandes et davantage vulnérables à l'échec. Nous savons aussi que depuis leur enfance, les femmes ont appris à obéir. Bien que ces comportements d'obéissance tendent à évoluer depuis les dernières décennies, des manifestations de comportements d'obéissance sont encore très présentes chez plusieurs femmes. Toutes ces caractéristiques prédisposent les filles à adopter des

comportements qui, d'une part, favorisent la réussite scolaire et, qui, d'autre part, correspondent davantage aux attentes des professionnels de l'enseignement. On observe aussi que les femmes ont souvent plus de responsabilités familiales et des revenus plus bas, ce qui incite les mères à motiver leurs filles à poursuivre des études afin qu'elles ne se retrouvent pas dans une situation semblable à la leur. Même si les filles vivent moins de troubles extériorisés, il est inquiétant de constater que ces dernières remportent la palme des troubles intériorisés. Ainsi, selon plusieurs études récentes, on dénombre une proportion beaucoup plus grande de phobies simples et de dépressions chez les filles que chez les garçons.

### I.2 Les caractéristiques des garçons

Selon Pollack (1999), à la naissance, les bébés garçons expriment autant sinon plus que les filles leurs sentiments. Toutefois, nous encourageons collectivement et individuellement les garçons à ne pas exprimer ces sentiments. Selon ce psychologue, pour que les garçons arrivent à exprimer leurs sentiments, ils ont besoin de voir des modèles masculins capables de vivre des situations d'humiliation, de vulnérabilité ou de tristesse. Ils sont actifs et aiment la compétition. Les garçons apprennent mieux en agissant. Contrairement aux filles, les garçons ont souvent d'autres activités que l'école pour se valoriser. En effet, on observe que ces derniers peuvent souvent se valoriser par le sport, les loisirs, la force physique, etc. Pour certains garçons, gagner la reconnaissance de leurs pairs par un comportement inapproprié est plus valorisant que d'avoir de bons résultats scolaires. Ainsi, les garçons sont beaucoup moins influencés que les filles par les commentaires des

enseignants. Ils sont davantage influencés par les réactions des autres garçons. Les garçons aiment jouer. Si les activités d'apprentissage sont composées d'activités ludiques, nous aurons plus de facilité à les rejoindre. Comme le souligne Gagnon (1999) dans sa recherche, les matières préférées des garçons au primaire sont l'éducation physique, l'informatique et les arts plastiques. Les garçons sont intéressés par la réussite scolaire lorsque celle-ci devient l'occasion d'un défi à relever ou d'une démarche concrète en lien avec le quotidien. Les garçons ont besoin de savoir à quoi leur sert l'école. Dans une recherche menée par le Conseil supérieur de l'éducation (1995), on remarque que, sur le plan professionnel, les garçons retireraient un meilleur profit de leurs apprentissages scolaires.

### 1.3 Les styles cognitifs

Pour mieux comprendre les résultats de la recherche exploratoire menée au Cégep Beauce-Appalaches,

il est essentiel de résumer les styles cognitifs tels que décrits par le Conseil supérieur de l'éducation. Le Conseil a défini trois groupes de styles cognitifs : *indépendance/dépendance à l'égard du champ*, *impulsivité/réflexion* et *lieu de contrôle interne/externe*. Selon Champy et Étévé (1994), « Les styles cognitifs ainsi définis sont donc des dimensions qui peuvent être à la fois des traits de personnalité et des aptitudes<sup>1</sup>. » Les styles cognitifs sont bipolaires. Contrairement à une échelle unipolaire, ces derniers ne s'expriment pas d'un minimum à un maximum. Ils expriment plutôt un continuum entre deux façons différentes mais tout aussi valables d'envisager une réalité. Chaque être humain possède donc totalement ou partiellement certaines caractéristiques qui définissent chacun des pôles de ces trois groupes. Les recherches n'indiquent pas de différence significative dans les aptitudes intellectuelles des hommes et des femmes. Cependant, la façon dont ceux-ci utilisent ces aptitudes n'est pas toujours la même.

**TABLEAU 1<sup>2</sup> – LES STYLES COGNITIFS**

<b>INDÉPENDANCE DU CHAMP</b>	<b>DÉPENDANCE DU CHAMP</b>
<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perçoivent les objets comme étant séparés du champ et du contexte.</li> <li>• Peuvent extraire un élément du champ, rechercher les problèmes et organiser les éléments dans un contexte différent.</li> <li>• Sont indépendantes de l'autorité, ce qui les conduit à se référer à leurs propres standards et valeurs.</li> <li>• Apparaissent froides et distantes.</li> <li>• Sont insensibles aux autres et manquent d'habiletés sociales.</li> <li>• Préfèrent des occupations qui leur permettent de travailler par elles-mêmes (seules).</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptent (se fient) sur le champ perceptuel environnant.</li> <li>• Font l'expérience de leur environnement de façon relativement globale en se conformant aux effets du champ ou du contexte.</li> <li>• Sont dépendantes de l'autorité.</li> <li>• Ont une sensibilité envers les autres, ce qui les aide à acquérir des habiletés sociales.</li> <li>• Sont fortement intéressées aux autres personnes.</li> <li>• Préfèrent les professions qui requièrent un engagement ou des relations avec autrui.</li> </ul>
<b>IMPULSIVITÉ</b>	<b>RÉFLEXION</b>
<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donnent des réponses rapidement (moindre efficacité).</li> <li>• Sont soucieuses de leur performance.</li> <li>• Sont inquiètes de leurs rapports avec les autres (peur de perdre la face).</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Font preuve d'attention, de réflexion et de contrôle.</li> <li>• Sont soucieuses de ne pas faire d'erreurs.</li> <li>• Se conforment aux règles et développent des stratégies pour s'adapter aux exigences des milieux organisationnels.</li> </ul>
<b>LIEU DE CONTRÔLE INTERNE</b>	<b>LIEU DE CONTRÔLE EXTERNE</b>
<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Croient en la relation entre leurs comportements et les résultats qu'elles obtiennent.</li> <li>• Tirent leur motivation de facteurs internes : la conscience de s'améliorer, de développer des nouvelles compétences.</li> <li>• Sont plus persévérantes à l'école, elles réussissent bien.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Croient que les résultats obtenus ne sont pas toujours reliés à leurs comportements mais à la chance ou à des facteurs contrôlés par les autres.</li> <li>• Tirent leur motivation de facteurs externes : récompenses, reconnaissance sociale, etc.</li> <li>• Sont plus sujettes à la dépression.</li> </ul>

Pour le premier groupe, *indépendance/dépendance à l'égard du champ*, les recherches semblent montrer que les caractéristiques associées au groupe indépendance à l'égard du champ sont observées plus fréquemment chez les garçons alors que celles de dépendance à l'égard du champ seraient rencontrées plus souvent chez les filles. Pour le second groupe, *impulsivité/réflexion*, on constate que les garçons sont généralement plus impulsifs que les filles. Cependant, le fait qu'ils soient plus impulsifs les incite à prendre plus de risques. Enfin, pour le troisième groupe, *lieu de contrôle interne/externe*, les recherches ont fait ressortir que les élèves qui réussissent leurs études démontraient, sans égard au sexe et à l'ordre d'enseignement, une motivation intrinsèque plus élevée. D'après toutes ces informations, il apparaît donc qu'une intervention pédagogique qui ne tient pas compte de la diversité des styles cognitifs favorise certains élèves et peut être non motivante pour les autres.

#### 1.4 Le portrait d'un nouvel arrivant

Les données qui suivent ont été recueillies à partir d'un questionnaire envoyé aux nouveaux arrivants qui seront inscrits dans notre collège à la session Automne-2001. Précisons que la presque totalité des nouveaux arrivants (environ 500) ont répondu à ce questionnaire. Arbitrairement, on a évalué le nombre d'heures par semaine à consacrer au sommeil, aux soins personnels, aux repas et au transport à 90 heures. Le nombre d'heures de cours indiqué (22 heures) correspond à la moyenne observée dans le réseau collégial. Les autres données proviennent des informations fournies par les élèves.

##### Portrait d'une fille qui débutera ses études collégiales à l'automne 2001

Sommeil, soins personnels, repas, transport ..	90 heures/semaine
Cours .....	22 heures/semaine
Travail rémunéré .....	8,5 heures/semaine
Télévision .....	9,4 heures/semaine
Amis et sorties .....	7,2 heures/semaine
Ordinateur .....	4,7 heures/semaine
Téléphone .....	2,9 heures/semaine
Étude <sup>3</sup> .....	7 heures/semaine
Autres activités .....	?
Total .....	151,7 heures/semaine

##### Portrait d'un garçon qui débutera ses études collégiales à l'automne 2001

Sommeil, soins personnels, repas, transport ...	90 heures/semaine
Cours .....	22 heures/semaine
Travail rémunéré .....	9,1 heures/semaine
Télévision .....	10,5 heures/semaine
Amis et sorties .....	9,1 heures/semaine
Ordinateur .....	10 heures/semaine
Téléphone .....	2,2 heures/semaine
Étude .....	4,5 heures/semaine
Autres activités .....	?
Total .....	157,4 heures/semaine

Compte tenu qu'une semaine de sept jours compte 168 heures, vous venez de comprendre pour quelles raisons les étudiants nous mentionnent qu'ils n'étudient pas davantage par manque de temps. Comme vous le savez la charge moyenne d'étude hebdomadaire au cégep devrait se situer autour de 18 heures. Il y a donc un manque de 11 heures/semaine chez les filles et de 13,5 heures/semaine chez les garçons. Par ailleurs, des données internes colligées dans notre collège nous portent à croire que le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré pour un collégien du Cégep Beauce-Appalaches se situerait davantage autour de 12 heures/semaine pour les filles et de 15 à 16 heures/semaine pour les garçons. La connaissance du profil des étudiants qui fréquentent notre collège peut nous aider à cibler nos interventions avec plus de précision.

## 2 La recherche exploratoire menée au Cégep Beauce-Appalaches

L'utilisation d'une variété de stratégies pédagogiques actives favorisant des apprentissages en profondeur permet de tenir compte de la diversité des styles cognitifs. En effet, en variant les stratégies pédagogiques il apparaît probable qu'on puisse rejoindre un plus grand nombre d'étudiants qu'en adoptant toujours la même.

Dans le cadre de la recherche exploratoire conduite au Cégep Beauce-Appalaches à la session Hiver-2000, plusieurs stratégies d'enseignement ont été utilisées au cours de la session. L'expérimentation s'est déroulée dans un cours de Méthodes quantitatives. Ce cours

s'adressait à des étudiants de sciences humaines. La majorité d'entre eux étaient inscrits dans le profil Individu et société ou dans le profil Comportement. Le fait d'utiliser une variété de stratégies pédagogiques actives a soutenu l'intérêt des étudiants tout au cours de la session. D'un cours à l'autre les étudiants se demandaient quelle activité d'apprentissage serait utilisée pour enseigner le contenu disciplinaire.

### **2.1 Comment les garçons et les filles ont-ils réagi lors de la réalisation des diverses activités ?**

Il apparaît que les étudiants ayant fait l'objet de l'expérimentation se sont engagés activement dans le cours, pour la presque totalité d'entre eux. Tant les activités d'apprentissage au laboratoire informatique, les évaluations formatives sous la forme de jeux, le travail coopératif en équipe et le projet de session ont favorisé la participation des étudiants. Lors des activités d'évaluation formative se déroulant sous la forme de jeux, un engagement très grand des garçons a été remarqué. Ces derniers faisaient de réels efforts pour trouver les solutions aux problèmes posés. Le climat de compétition créé par ce type d'activité d'apprentissage semblait être très stimulant pour tous les élèves, mais plus particulièrement pour la clientèle masculine. Les activités faisant appel au travail coopératif semblaient un autre bon moyen de rejoindre les garçons. En effet, cette stratégie pédagogique, lorsqu'elle est utilisée en obéissant à certaines règles décrites par Crépeau-Gagnon (1997), valorise des étudiants qui dans d'autres contextes d'apprentissage n'ont pas souvent la chance d'être valorisés. Conformément à ce que Crépeau-Gagnon avaient observé dans leur recherche, des étudiants qui sont habituellement faibles se mettent à trouver des stratégies pour résoudre des problèmes et à les expliquer aux autres étudiants, ce qui devient très valorisant pour eux. Les étudiants plus faibles ont également la chance de confronter leurs stratégies d'apprentissage en les comparant à celles de leurs pairs. Généralement, les activités d'apprentissage faisant appel à l'utilisation des TIC ont été bien appréciées par la clientèle masculine. Par ailleurs, le projet de session et les notes de cours à compléter durant les cours magistraux ont aussi contribué à favoriser la participation active des étudiants. Indépendamment du sexe, tous les étudiants ont participé

activement aux diverses activités proposées tout au long de la session. Enfin, il est bon de souligner que les étudiants ne savaient pas qu'ils faisaient l'objet d'une expérimentation.

### **2.2 Quelles appréciations formulent-ils à l'égard des diverses activités vécues ?**

Au cours de la session, de la rétroaction sur les diverses activités a été recueillie à trois moments par le biais de questionnaires. On constate que l'intérêt pour les activités d'apprentissage sous la forme de jeux a été très grand. En effet, ce type d'activité a amené les étudiants à mieux distinguer les notions pour 78 % des filles et 97 % des garçons. Ce type d'activité a permis de favoriser une meilleure compréhension des notions enseignées chez 84 % des filles et chez 93 % des garçons. Le projet de session a favorisé l'intégration des apprentissages pour 85 % des étudiants. Selon eux, le projet de session leur permet de faire le lien entre les notions enseignées et une réalité concrète. Le travail d'équipe selon les règles du travail coopératif a permis à 64 % des filles et à 81 % des garçons de mieux comprendre les notions. Globalement, les étudiants soulignent aussi leur satisfaction vis-à-vis de l'enseignement et la manière dont le cours a été dispensé.

### **2.3 Les étudiants qui ont été soumis à cette recherche ont-ils mieux réussi leur cours ?**

Étant donné les limites de cette recherche, on devra user de prudence pour généraliser les résultats obtenus. Le groupe expérimental était formé des étudiants dont l'enseignement du cours de Méthodes quantitatives a été dispensé à l'aide d'une variété de stratégies pédagogiques actives à la session H-00. Le groupe contrôle quant à lui était constitué de l'ensemble des étudiants ayant suivi le même cours à la même session (H-00) ou à la session précédente (A-99) avec d'autres enseignants.

- Les étudiants du groupe expérimental ont obtenu une moyenne statistiquement plus élevée que celle du groupe contrôle.

**TABLEAU 2**  
**Moyenne obtenue pour le cours de Méthodes quantitatives selon le groupe**

	Moyenne
Expérimental	72,7 (n = 71)
Contrôle	66,5 (n = 99)

- Si l'on exclut de ces données tous les étudiants ayant obtenu une MGS (moyenne générale du secondaire) supérieure à 80 %, nous arrivons à la même conclusion. De plus, nous constatons que la proportion d'étudiants ayant une MGS inférieure ou égale à 80 % était supérieure dans le groupe expérimental. Ainsi les étudiants dont la MGS était inférieure ou égale à 80 % ont obtenu une moyenne plus élevée dans le groupe expérimental que celle du groupe contrôle malgré le fait qu'ils étaient plus faibles à leur arrivée au cégep.

**TABLEAU 3**  
**Moyenne obtenue pour le cours de Méthodes quantitatives selon le groupe pour les étudiants dont la MGS était inférieure ou égale à 80**

	Moyenne
Expérimental	68,6 (n = 43)
Contrôle	57,6 (n = 47)

- Si nous reprenons les mêmes analyses statistiques pour tous les étudiants en excluant ceux dont le résultat était inférieur à 40 %, nous arrivons aux mêmes conclusions, c'est-à-dire que les étudiants du groupe expérimental obtiennent une moyenne statistiquement plus élevée que ceux du groupe contrôle.

**TABLEAU 4**  
**Moyenne obtenue pour le cours de Méthodes quantitatives selon le groupe pour les étudiants ayant obtenu un résultat supérieur ou égal à 40 %**

	Moyenne
Expérimental	73,8 (n = 69)
Contrôle	68,9 (n = 93)

- Si nous reprenons les mêmes analyses pour les étudiants dont la MGS était inférieure ou égale à 80 % et dont le résultat était supérieur ou égal à 40 %, nous tirons la même conclusion, c'est-à-dire que les étudiants du groupe expérimental obtiennent une moyenne statistiquement plus élevée que ceux du groupe contrôle.

nous tirons la même conclusion, c'est-à-dire que les étudiants du groupe expérimental obtiennent une moyenne statistiquement plus élevée que ceux du groupe contrôle.

**Tableau 5**  
**Moyenne obtenue pour le cours de Méthodes quantitatives selon le groupe pour les étudiants ayant obtenu un résultat supérieur ou égal à 40 % et dont la MGS était inférieure ou égale à 80 %**

	Moyenne
Expérimental	69,4 (n = 42)
Contrôle	60,8 (n = 42)

- Nous avons également examiné la moyenne obtenue pour chacun des deux groupes selon le sexe.

**TABLEAU 6**  
**Moyenne obtenue selon le groupe et le sexe**

	Féminin	Masculin
Expérimental	75,7 (n = 39)	69,0 (n = 32)
Contrôle	69,1 (n = 61)	62,2 (n = 38)

Les analyses de la variance montrent que la différence entre les deux groupes (expérimental, contrôle) est statistiquement significative pour la clientèle féminine. Toutefois la différence n'est pas significative pour les garçons mais très près de la limite tolérée ( $p = 0,0672$ ).

## Conclusion

Les résultats des diverses analyses statistiques et les informations recueillies auprès des étudiants nous incitent à penser que l'utilisation d'une variété de stratégies pédagogiques actives est bénéfique pour tous les étudiants indépendamment du sexe. De plus, une meilleure connaissance des caractéristiques des garçons et des filles nous permet de mieux les comprendre et d'ajuster les activités pédagogiques qui optimiseront l'acquisition des connaissances et favoriseront l'intégration des apprentissages tant chez les garçons que chez les filles. En variant les stratégies pédagogiques, nous permettons à tous les étudiants, mais particulièrement aux garçons, de mieux explorer leur potentiel en les motivant et en les valorisant davantage.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. CHAMPY, P. et ÉTEVÉ, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan, 1994, p. 944.
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Édition Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p.49-50.
3. Dans le questionnaire, on a demandé aux élèves le nombre de minutes qu'ils consacraient à étudier par jour. Le nombre d'heures consacrées à l'étude pour une semaine a donc été estimé en multipliant par 5 le nombre d'heures par jour consacrées à l'étude.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, G., *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1998.
- ARCHAMBAULT, G., *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial Instruments autodiagnostiques*, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches, 1999.
- ARCHAMBAULT, G., AUBÉ, R., *Le suivi personnalisé des élèves dans leur transition du secondaire au collégial*, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches, 1996.
- AUGER, D., *La formation par projet et l'enseignement stratégique*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1996.
- BOULET, A., *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire*, Hull, Les éditions Réflex, 1998.
- CHAMPY, P., ÉTEVÉ, C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan, 1994, p. 944.
- CLICHE, L. *Étudiant Plus*, Thetford Mines, Collège de la région de l'Amiante, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Québec, 1999.
- COUTURE, J., DELISLE, D., GAUTHIER, G., OUELLET, J., *Les TIC et la réussite éducative au collégial*, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, 2000.
- CRÉPEAU, M., GAGNON, A., *Soutien social et réussite scolaire des garçons*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1997.
- FÉDÉRATION DES CÉGÉPS, *La réussite et la diplomation au collégial*, Montréal, 1999.
- GAGNON, C., *Pour réussir dès le primaire : Filles et garçons face à l'école*, Les éditions du remue-ménage, Montréal, 1999.
- GAGNON, C., LACROIX, R., LASNIER, F., LESSARD, M-A., THIVIERGE, A., *Résultats Plus*, Thetford Mines, Collège de la région de l'Amiante, 1993.
- LAROSE, S., ROY, R., *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1992.
- LAROSE, S., ROY, R. *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition du secondaire-collégial*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1994.
- LASNIER, F., *Réussir la formation par compétence*, Montréal, Guérin éditeur, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les indicateurs de l'éducation 1999*, Québec, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction de la planification et direction des statistiques et des études quantitatives, Fichier CHESCO version 1998.
- PERRENOUD, P., « À propos des réformes en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 2, 1996, p. 53-97.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S., RICHARD, L., *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Groupe ÉCOBES, Jonquière, Cégep de Jonquière, 1999.
- POLLACK, W., *Le massacre des garçons*, Revue l'Actualité, Avril 1999, p. 12-14.
- RIVIÈRE, B., SAUVÉ, L., JACQUES, J., *La conception de la réussite des cégépiens*, Montréal, Collège de Rosemont, 1997.
- TERRILL, R., DUCHARME, R., *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, 1994.